

DORCAS JANÉ ALCARÁS

PRÁTICAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE
ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA PARA
DISLÉXICOS

São Paulo – 2008

DORCAS JANÉ ALCARÁS

PRÁTICAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE ENSINO DA
SEGUNDA LÍNGUA PARA DISLÉXICOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção do certificado de Especialista em Distúrbios de Aprendizagem no Curso de Pós Graduação *lato senso* em Distúrbios de Aprendizagem do CRDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem sob a orientação do Prof. Ms. Dario de Almeida Jané

São Paulo – 2008

RESUMO

O presente trabalho demonstra alguns procedimentos que devem permear a ação pedagógica de um professor que esteja ensinando uma segunda língua – por exemplo Inglês – para um aluno disléxico. A perda da imagem fonológica antes que ela se fixe na memória de longo prazo, faz com que a repetição seja primordial. Essa perda faz com que a confusão se instale e seu raciocínio seja afetado. Isso não quer dizer que a capacidade cognitiva esteja afetada, mas que há necessidade de apoio para que esses dados não se percam e sua capacidade possa ser revelada. Esse apoio deve estar impregnado de estímulo. As técnicas abordadas são para uso em sala de aula, mas algumas orientações devem ser seguidas em casa pelos pais para que o processo pedagógico seja abrangente.

Palavras-chave: Dislexia. Técnicas de Aprendizado. Aprendizado de Segunda Língua.

ABSTRACT

This study demonstrates some procedures that should permeate the actions of an educator who is teaching a second language – for example, English - to a dyslexic student. The loss of the phonological image before it is set in the long-term memory makes repetition something necessary. This loss results in confusion and his or her reasoning is affected. That does not mean that the cognitive capacity is affected, but that there is need for support so that this data is not lost and the student's true ability can be revealed. This support should be infused with stimulus. The techniques shown are to be used in the classroom, but some guidelines should be followed at home by parents for the educational process to be more effective.

Key-words: Dyslexia. Techniques of Learning. Learning of a Second Language.

INTRODUÇÃO	6
1 – A DISLEXIA EM SEUS ASPECTOS QUE INTERESSAM AO ESTUDO DO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	8
1.1. DSM-IV	11
1.1.1.O Transtorno de Leitura	12
1.1.2.O Transtorno de Expressão Escrita	13
1.2. CID 10	14
1.2.1.Transtorno específico de leitura	14
1.2.2.Transtorno específico da soletração	15
1.3. Sintomas característicos de um disléxico	15
1.3.1.Pré-Escola.....	16
1.3.2.Fase escolar:.....	16
1.3.3.Fase adulta.....	17
2 – COMO AJUDAR UM DISLÉXICO NO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (POR EXEMPLO, INGLÊS)	18
2.1. Estratégias facilitadoras para o professor de um aluno disléxico	18
2.1.1. Materiais multissensoriais	19
2.1.2. Leitura.....	20
2.1.3. Escrita.....	20
2.1.4. Ortografia.....	21
2.1.5. Avaliação	22
2.1.6. Codificação com cores	23
2.2. Estratégias para o sucesso que devem ser desenvolvidas em casa	23
2.2.1. Lidando com a rotina da manhã.....	24
2.2.2. Criando bons hábitos de sono	24
2.2.3. Providenciando um bom local de trabalho	25
2.2.4. Ajudando na lição de casa	25
2.2.5. Lidando com a frustração.....	26
2.2.6. Abastecendo a casa com materiais escolares.....	26
2.2.7. Colocando os livros na mochila	26
2.2.8. Conseguindo a ajuda de amigos.....	27
2.2.9.Lendo em casa.....	27
2.2.10. Escrevendo em casa.....	27
2.3. Três tipos de aprendizagem principais	28
2.3.1. Audição.....	28
2.3.2. Cinestesia.....	29
2.3.3. Visão.....	29
2.4. Palavras para o professor:	30
2.5. Palavras para o disléxico:	31

CONSIDERAÇÕES FINAIS 32

BIBLIOGRAFIA 33

INTRODUÇÃO

O primeiro momento da aprendizagem de uma segunda língua é a funcionalidade comunicativa. A habilidade de usar outros sons, que não os da língua mãe, para a comunicação, estabelecimento de relação entre situação – língua. O segundo momento, e alvo deste estudo, leva em consideração os sons ganhando formas escritas – letras e conseqüentemente, palavras e texto – sendo necessárias outras habilidades, tais como a leitura e a escrita.

Tendo em vista a dificuldade de se trabalhar com alunos disléxicos, e a dificuldade em achar material adequado que responda a essa demanda, o presente estudo visa ajudar os professores com ferramentas simples e técnicas facilitadoras para o desempenho do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua (por exemplo, Inglês).

O trabalho não se restringe à sala de aula e algumas observações simples deverão ser feitas e aconselhadas aos pais desses alunos para que sejam aplicadas em casa também. Apesar de simples, fazem grande diferença e tem grande influência no sucesso dos estudos.

A tônica desses conselhos, ou técnicas, está na repetição, pois o grande problema de um aluno disléxico reside no processo de reverberação da memória de trabalho (curto prazo), onde dados são perdidos e não conseguem ser restaurados a tempo para serem fixados, ou fazerem parte da memória de longo prazo.

Sendo assim, a necessidade de repetição no processo pedagógico se faz presente. Algumas práticas facilitadoras no processo ensino e aprendizagem que já foram testadas e comprovadas eficazes são apresentadas neste trabalho.

O processo de aprendizado de uma segunda língua inclui a memorização de sons distintos da língua materna para comunicação. Ao apresentar uma segunda língua para um disléxico o processo poderá ser um pouco mais demorado, por haver a necessidade de repetição e técnicas diferentes para a

manutenção do interesse, mas não impossível de se alcançar resultados satisfatórios.

O objetivo geral do presente trabalho é avaliar a necessidade de técnicas e ações facilitadoras de repetição e controle no processo de aprendizagem da segunda língua (inglês) por um disléxico. Cabe aqui ressaltar que embora a dislexia não seja falta de capacidade cognitiva o processo de retenção da informação da imagem fonológica e escrita é diminuído pela precariedade no processo de reverberação, resultando na perda da informação antes que a mesma passe para a memória de longo prazo.

O acompanhamento psicológico se faz necessário assim como o apoio de pessoas do círculo familiar e de amizades para a inserção nas atividades diárias e comuns do disléxico.

O objetivo específico deste trabalho investiga técnicas e procedimentos que facilitam o aprendizado por um disléxico de uma segunda língua (inglês). Os procedimentos visam facilitar a consolidação das informações escritas na memória de longo prazo, ou, no processo de reverberação, ganhar tempo para atingir resultados nas habilidades de metalinguagem da informação.

O método usado para o presente estudo foi a revisão bibliográfica. Levantamento de dados e conceitos a partir de trabalhos escritos por pesquisadores, fonoaudiólogos e por um disléxico.

1 – A DISLEXIA EM SEUS ASPECTOS QUE INTERESSAM AO ESTUDO DO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Embora seja uma palavra que soe familiar a muitos, há bastante confusão sobre o que realmente significa. No sentido mais básico, a palavra dislexia vem do grego *dys*, que significa pobre, e *lexia*, que quer dizer linguagem. Se nos aprofundarmos um pouco mais, dislexia é um problema neurológico relacionado à linguagem e à leitura; as habilidades de escrita de palavras e de textos, de audição, de fala e de memória também podem sofrer impactos. (FRANK, 2003. p.4)

Apesar de a dislexia afetar a capacidade da criança ler, escrever, compreender a linguagem ou expressar-se claramente ao falar e escrever, essa dificuldade não é devida à falta de inteligência. A maior parte dos disléxicos possui inteligência normal ou superior à média.

Um estudo conduzido pela Universidade de Washington revelou que crianças com dislexia usam quase cinco vezes mais da área cerebral do que as crianças “normais”, enquanto realizam uma simples tarefa de linguagem. Longe de ser “preguiçoso”, o cérebro das crianças com dislexia trabalha, na verdade, em alta velocidade. (Frank, Robert 2003 p.6)

Uma das definições da dislexia é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Pesquisas realizadas em vários países mostram que cerca de 10 a 15% da população mundial é disléxica. Ao contrário do que muitos pensam a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Por esses múltiplos fatores é que a dislexia deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de avaliação dá condições de um

acompanhamento mais efetivo das dificuldades após o diagnóstico, direcionando-o às particularidades de cada indivíduo, levando a resultados mais concretos.

Há alguns sinais que merecem nossa atenção: como a dislexia é genética e hereditária se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, para a escola e, principalmente, para a própria criança. (GUIMARÃES, 2008)

Um breve histórico a partir do final do século XIX sobre dislexia se encaixaria bem nesse momento. Em 1884, Reinhold Berlin introduziu o conceito de dislexia, definindo-a como uma condição que ocorria quando uma pessoa de inteligência normal tinha dificuldade de ler. Nessa época a dislexia foi associada ao hemisfério esquerdo do cérebro, mas os pesquisadores estavam concentrados na possibilidade de ser um problema em primeiro lugar, visual. Samuel Orton, neurologista norte-americano, em 1952, cuidando e estudando soldados, chegou à conclusão que a dislexia aparecia quando havia lesões no lado esquerdo do cérebro. Então o estudo da dislexia passou a ser considerado como consequência de uma causa neurológica.

Com o avanço da tecnologia científica, os pesquisadores foram capazes de empregar PET *scan* (tomografia por emissão de pósitrons), IRM e tomografias computadorizadas para investigar como a área esquerda do cérebro processa a informação, ligando problemas de leitura, escrita, ortografia e aritmética a vias neurais incompletas nas regiões de processamento localizadas no hemisfério esquerdo do cérebro. Essas regiões tinham sido identificadas pela primeira vez por volta de 1880, por Pierre Broca (área de Broca) e Carl Wernicke. (Frank, 2003. p.75-77)

Na década de 1990, Baddeley e Loggie (1992) propuseram um novo modelo de memória de trabalho. Nesse modelo aperfeiçoado identificaram as relações entre o circuito de reverberação fonoarticulatória e o sistema lexical.

“Com tal aperfeiçoamento, o modelo deixa de ser restrito apenas à compreensão de processos de retenção e ensaio, na memória de trabalho, de material recém-ouvido, até que possa ser repetido, e passa

a ser aplicado aos processos de formação do léxico (i.e. consolidação de informação na memória de longo prazo), repetição com compreensão e leitura de palavras familiares.” (Macedo,2006, p.41).

As palavras ouvidas familiares entram no sistema lexical pela porta do léxico fonológico, ao passo que as palavras escritas familiares entram no sistema lexical pela porta de entrada do léxico ortográfico. Dessa maneira o modelo deixa claro que a audição não é a única entrada ao sistema de memória de trabalho fonoarticulatória, sendo sugerida a extraordinária importância dos processos lexicais. Tais processos incluem não somente as imagens ortográficas (armazenadas no léxico ortográfico) para leitura visual direta de palavras, mas também as imagens quiroarticulatórias para soletração digital durante a leitura de palavras escritas pouco familiares, as imagens oroarticulatórias para leitura labial para comunicação face a face, e assim por diante.

Segundo o modelo, o armazenador fonológico de entrada (AFE) (i.e., o ouvido interno) retém as imagens fonológicas que acabam de ser ouvidas ao passo que o armazenador fonológico de saída (AFS) retém imagens fonológicas prestes a serem articuladas. A imagem fonológica retida no AFE degrada-se rapidamente – cerca de 2 a 3 segundos – a menos que seja reativada pelo AFS. Assim a atividade do AFS preserva a imagem fonológica retida no AFE.

O circuito percorrido pela informação fonológica desde o AFE até o AFS e de volta ao AFE chama-se reverberação fonoarticulatória. Os armazenadores fonológicos (AFE e AFS) têm capacidade limitada a cerca de três sílabas no adulto e são independentes funcionalmente falando, um do outro.

“Os casos de dislexia fonológica do desenvolvimento mostram que, apesar da boa audição e de boa articulação da fala, pode haver problemas de discriminação e consciência fonêmicas que prejudicam severamente a aquisição de leitura e escrita alfabéticas competentes.” (Macedo,2006,p.48)

A dificuldade de pessoas com dislexia fonológica do desenvolvimento está na conexão de informações que partem do aparador de saída (i.e. processo de

controle articulat6rio) de volta rumo ao aparador de entrada (i.e. armazenador fonol6gico passivo), ou seja, dificuldade de refrescar as informa76es fonol6gicas no armazenador fonol6gico passivo. Em conseqüência disso, o traço dessas informa76es para o disl6xico tende a se perder em cerca de 2 a 3 segundos.

Como ele 6 incapaz de manter fresca tal informa76o, esta se perde antes de ter tido oportunidade de consolid6-la, analis6-la em tarefas de habilidades metafonol6gicas, como as de decidir sobre rima e alitera76o em palavras e pseudopalavras ouvidas, contagem e manipula76o, e trocadilhos e transposi76o de fonemas, repeti76o de listas de pseudopalavras longas e proparox6tonas e com fonemas complexos, e assim por diante. (MACEDO, 2005. p.41-43)

Atualmente, pesquisadores e educadores t6m se envolvido no estudo da dislexia com o objetivo de oferecer uma perspectiva social e educacional mais adequada. Ainda precisamos incluir a especialidade m6dica para descartar problemas visuais ou auditivos e em alguns casos para diagnosticar e tratar problemas neurol6gicos, mas o foco est6 fundamentalmente sobre os aspectos sociais e educacionais do transtorno, j6 que agora sabemos que a dislexia 6 uma condi76o cont6nua que pode ser mais bem controlada com estrat6gias que favore7am o sucesso no ambiente escolar e social. (FRANK, 2003. p.77)

A seguir est6o reproduzidos alguns dados relevantes da dislexia de acordo com o DSM IV e CID 10, no que se refere ao ensino de uma segunda l6ngua (no caso, L6ngua Inglesa) particularmente alusivo 6s habilidades de leitura e escrita.

1.1. DSM-IV

De acordo com o DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 4^a Revis6o) os transtornos de aprendizagem est6o assim classificados:

A se76o sobre Transtornos da Aprendizagem inclui:

- 1 - Transtorno da Leitura,
- 2 - Transtorno da Matemática,
- 3 - Transtorno da Expressão Escrita e
- 4 - Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação.

Os transtornos de aprendizagem relacionados com Dislexia e importantes para o estudo em questão são:

- TRANSTORNO DA LEITURA
- TRANSTORNO DE ESCRITA

1.1.1. O Transtorno de Leitura

De acordo com o DSM IV, no site <http://www.psicosite.com.br>, o transtorno de leitura tem como característica diagnóstica, a correção, velocidade ou compreensão da leitura, substancialmente inferiores medidas por testes padronizados administrados individualmente ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo.

Em indivíduos com transtorno da leitura (também chamado "dislexia"), a leitura oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracteriza-se por lentidão e erros na compreensão.

Embora os sintomas de dificuldade de leitura (por ex., incapacidade de distinguir entre letras comuns ou de associar fonemas comuns com as letras) possam ocorrer já na pré-escola, o Transtorno da Leitura raramente é diagnosticado antes do final desta ou no início da primeira série, já que a instrução formal da leitura geralmente não se inicia até este ponto na maioria dos contextos escolares.

Particularmente quando o transtorno da leitura está associado com alto QI, a criança pode funcionar adequadamente ou quase tão bem quanto seus colegas durante os primeiros anos escolares, podendo o transtorno da leitura não se manifestar totalmente até a quarta série ou depois dela. Com a identificação e intervenção precoces, o prognóstico é bom em uma porcentagem significativa dos casos. O transtorno da leitura pode persistir até a idade adulta.

1.1.2. O Transtorno de Expressão Escrita

Segundo o DSM IV, no site <http://www.psicosite.com.br>, o Transtorno de Expressão Escrita tem como característica diagnóstica essencial as habilidades de escrita (medidas por um teste padronizado individualmente administrado ou avaliação funcional das habilidades de escrita) acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo.

Geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim.

Este diagnóstico em geral não é dado quando existem apenas erros ortográficos ou fraca caligrafia, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita. Em comparação com outros Transtornos da Aprendizagem, sabe-se relativamente menos acerca dos Transtornos da Expressão Escrita e sobre seu tratamento, particularmente quando ocorrem na ausência de Transtorno da Leitura.

À exceção da ortografia, os testes padronizados nesta área são menos acuradamente desenvolvidos do que os testes de leitura ou capacidade matemática, podendo a avaliação do prejuízo nas habilidades escritas exigir uma comparação entre amostras amplas do trabalho escolar escrito do indivíduo e o desempenho esperado para sua idade e QI.

Este é especialmente o caso de crianças pequenas, das séries escolares iniciais. Tarefas nas quais a criança é solicitada a copiar, escrever um ditado e escrever espontaneamente podem ser necessárias para o estabelecimento da presença e extensão deste transtorno.

Embora as dificuldades na escrita (por ex., caligrafia ou capacidade de copiar particularmente fracas ou incapacidade de recordar seqüências de letras em palavras comuns) possam aparecer já na primeira série escolar, o Transtorno da Expressão Escrita raramente é diagnosticado antes do final da mesma, uma vez que a instrução formal da escrita habitualmente ainda não ocorreu até este ponto na maioria dos contextos escolares.

O transtorno em geral é visível na segunda série. O Transtorno da Expressão Escrita ocasionalmente pode ser visto em crianças mais velhas ou em adultos, e pouco se sabe sobre seu prognóstico a longo prazo.

Características diagnósticas para transtorno da expressão escrita: as habilidades de escrita, medidas por testes padronizados, individualmente administrados (ou avaliações funcionais das habilidades de escrita), estão acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo.

1.2. CID 10

De acordo com o CID 10 – Classificação Internacional de Doenças – 10^a. revisão (OMS – ONU), temos as seguintes definições:

1.2.1. Transtorno específico de leitura

A característica do Transtorno específico de leitura, segundo o CID 10 no site <http://www.datasus.gov.br>, é um comprometimento significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, que não está somente relacionada à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada.

A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral, e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar todas comprometidas. O transtorno específico da leitura se acompanha freqüentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm freqüentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização.

1.2.2. Transtorno específico da soletração

Segundo o site <http://www.datasus.gov.br> a característica essencial do transtorno específico da soletração é uma alteração específica e significativa do desenvolvimento da habilidade para soletrar, na ausência de antecedentes de um transtorno específico de leitura, e não atribuível à baixa idade mental, transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de soletrar oralmente e a capacidade de escrever corretamente as palavras estão ambas afetadas.

1.3. *Sintomas característicos de um disléxico*

A seguir listaremos alguns sintomas, lembrando que, sintomas isolados não caracterizam a dislexia. Segundo a fonoaudióloga Lívia Maria Guimarães,

Haverá sempre dificuldades com a linguagem e escrita, com a ortografia, e lentidão na aprendizagem da leitura;

Haverá muitas vezes disgrafia (letra feia), problemas com a matemática, sobretudo na assimilação de símbolos e de decorar tabuada, dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização, dificuldades em seguir

indicações de caminhos e em executar seqüências de tarefas complexas, dificuldades para compreender textos escritos e dificuldades em aprender uma segunda língua.

Haverá às vezes dificuldades com a linguagem falada, dificuldade com a percepção espacial, confusão entre direita e esquerda.

1.3.1. Pré-Escola:

Se a criança ainda estiver na Pré – Escola os pais e professores devem ficar alertas quando a criança apresentar dispersão, fraco desenvolvimento da atenção, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade em aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora, dificuldade com quebra cabeça e falta de interesse por livros impressos;

1.3.2. Fase escolar:

Se a criança continua apresentando alguns ou vários dos sintomas a seguir, é necessário um diagnóstico e acompanhamento adequado, para que possa prosseguir seus estudos junto com os demais colegas e tenha menos prejuízo emocional: dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita, pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras), desatenção e dispersão, dificuldade em copiar de livros e da lousa, dificuldade na coordenação motora fina (desenhos, pintura) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.), desorganização geral, conseqüentemente, constantes atrasos na entrega de trabalhos escolares e perda de materiais escolares, confusão entre esquerda e direita, dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas, vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas, dificuldade na memória de curto prazo, como instruções, recados, e assim por diante, dificuldades em decorar seqüências, como meses do ano, alfabeto, tabuada, e

afins, dificuldade na matemática e desenho geométrico, dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomias), troca de letras na escrita, dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua.

Problemas de conduta como: depressão, timidez excessiva ou o “palhaço” da turma e bom desempenho em provas orais.

Se nessa fase a criança não for acompanhada adequadamente, os sintomas persistirão e irão permear a fase adulta, com possíveis prejuízos emocionais e conseqüentemente sociais e profissionais.

1.3.3. Fase adulta:

Quando adulto, se não teve um acompanhamento adequado na fase escolar ou pré-escolar, o adulto disléxico ainda apresentará continuada dificuldade na leitura e escrita, memória imediata prejudicada, dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua, dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomia), dificuldade com direita e esquerda, dificuldade em organização.

Aspectos afetivos emocionais prejudicados, trazendo como conseqüência: depressão, ansiedade, baixa auto-estima e algumas vezes o ingresso para as drogas e o álcool. (GUIMARÃES, 2008)

2 – COMO AJUDAR UM DISLÉXICO NO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA –(POR EXEMPLO, INGLÊS)

A primeira parte deste capítulo vai ajudar o professor em sala de aula a tratar com os problemas causados pela dislexia. Essa ajuda é imprescindível para que o aluno conquiste o sucesso acadêmico que precisa, pois ele precisa de mais repetição do assunto estudado do que os outros alunos que não têm dislexia. Por outro lado, o apoio em casa dos pais, o apoio dos amigos mais íntimos e, sobretudo a compreensão, serão de inestimável valor, pois a aprendizagem não se restringe ao ambiente escolar.

2.1. Estratégias facilitadoras para o professor de um aluno disléxico

Segundo Robert Frank (2003), um dos primeiros sintomas de um disléxico é a frustração. A dificuldade em lembrar palavras, a necessidade de mais tempo para a realização de qualquer tarefa, a desorganização nata, a confusão mental, o esquecimento, levam ao um sentimento de frustração muito grande que conseqüentemente o levam a querer o isolamento.

Como educadores temos dois caminhos a seguir: o caminho da oferta de apoio consistente, da responsabilidade de aprender o quanto puder sobre dislexia e de identificar e praticar soluções e estratégias criativas ou ficar indiferente, e negar o problema. A responsabilidade e anseio de levar estes alunos ao sucesso são corroborados com histórias que ilustram claramente o potencial e a conquista de crianças que tiveram suporte e apoio emocional e prático.

É necessário lembrar que eles estão desmotivados para leitura, para fazer provas, para se aventurar por medo de errar, não gostam de surpresas, dificuldade de adaptação. Os lados emocionais e cognitivos estarão entrelaçados, pois as emoções “colorem todos os elementos da vida secreta da criança com dislexia” (FRANK, 2003. p.32). A aceitação dos próprios sucessos

sem comparação com os outros é um elemento básico se quisermos ajudar o disléxico. Tranqüilizar o disléxico com relação às suas dificuldades, mostrando que há um caminho para cada pessoa, sem necessariamente ser igual traz confiança e mostra que ele tem pontos fortes, embora tenha pontos fracos também.

No mundo que vivemos é difícil aprender a não ser competitivo, por isso essa tarefa deve começar com os educadores: ver cada um com seu próprio potencial e ajudar cada um seguir seu próprio caminho.

A motivação é a palavra-chave para alcançar sucesso com o disléxico, já que sua capacidade cognitiva muitas vezes é alterada por causa das emoções. Há dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Motivar intrinsecamente é muito melhor, já que a atividade se torna interessante e recompensadora por si só. Motivar para a realização de uma atividade extrinsecamente tirará o foco da recompensa da atividade. Apesar de ser menos pedagógico, ainda ajudará seu aluno a cumprir metas, e isso ainda será bom no final.

A lista a seguir de técnicas que facilitam o aprendizado de um aluno disléxico foi proposta por Robert Frank, Ph.D., psicólogo educacional, terapeuta familiar e professor –assistente em Oakton Community College em Des Plaines, Illinois, casado, pai de dois filhos e disléxico. Seu sucesso dependeu de ações simples, porém objetivas, mas também contou com o apoio dos pais, professores e amigos.

2.1.1. Materiais multissensoriais

Por que os materiais multissensoriais são eficientes? As crianças com dislexia – na verdade, todas as crianças – aprendem de maneiras diferentes e o uso de materiais multissensoriais fornece uma variedade de oportunidades para ajudar seu aluno a aprender. Imagine que você sempre deu aula na frente da turma, na lousa. Depois, imagine o quanto você seria mais eficiente para ensinar seus

alunos se os deixasse trabalhar com projetos, conduzir experiências ou fazer uma pesquisa de campo.

A idéia que impulsiona o uso de materiais multissensoriais é suprir as necessidades individuais da criança e deixá-la usar seus sentidos, especialmente o tato e a audição. Algumas crianças podem aprender a soletrar se lhes for dada a chave de explorarem a escrita com um elemento tátil real. Por exemplo, escrever com mostarda, creme de barbear ou gel para o cabelo ou com o dedo, usando vidros de brocal ou sal colorido, pode auxiliar no processo de aprendizagem. Outra opção é construir palavras com letras, blocos ou peças de madeira. Um projetor e um sistema de som também podem ser usados para estimular a aprendizagem.

2.1.2. Leitura

O professor deverá pedir ao aluno para fazer a primeira leitura, conversar com ele sobre o que conseguiu ler e pedir que leia novamente. Depois ler junto com ele, um parágrafo ou linha alternadamente. Não deve se impacientar, deve dar a ele o tempo necessário e programar intervalos freqüentes.

Outra idéia com relação a leitura é dar textos que tenham versões em áudio. Gravar com ele ou dar a ele o texto gravado, para ouvir depois e durante a leitura.

2.1.3. Escrita

O professor deve certificar-se de que as instruções para os exercícios de escrita sejam claras e pedir para o aluno perguntar, se ele estiver confuso. Pedir que ele reescreva ou explicar as instruções com suas próprias palavras.

Estimular o aluno a conseguir ajuda com a organização do trabalho antes de começá-lo. Se quiser, o professor deve ajudá-lo a fazer um esboço ou uma lista organizada do que precisa ser feito.

Trabalhar com ele para criar uma linha de tempo para o término do trabalho vai ajudá-lo. Dividir a lista em quantos passos achar necessário.

Antes de escrever, orientá-lo a ouvir de várias formas (lido por várias pessoas, gravado). Discutir o que vai ser escrito.

Usar um processador de texto para digitar o trabalho é um facilitador, pois o próprio aluno pode achar e reconhecer vários erros com o recurso da verificação ortográfica. É claro que esse recurso não é perfeito, mas o levará a alcançar um grau maior de independência.

2.1.4. Ortografia

O professor precisa ter em mente que a ortografia representa um problema específico para esse aluno, então deve dar a ele duas notas na redação: uma pela ortografia e outra pelo conteúdo.

Fazer listas de palavras por ordem de assunto ou de prefixos similares, por exemplo, ou ainda, criar um caixa de palavras: recortar figuras de revistas que representem as palavras que espera que seu aluno aprenda. Colocar etiquetas nas figuras e pedir a ele para verificar as ilustrações e as palavras diariamente. Isso vai fornecer indícios visuais que ajudam a motivar a memória. Não há realmente uma estratégia para as palavras que não possuem figuras, embora o professor possa improvisar ao máximo. Por exemplo: um calendário verdadeiro para transmitir o conceito de ontem ou uma sílaba real para ilustrar a palavra sílaba. Observação: essa atividade será muito mais eficiente se a elaboração da caixa for conjunta (aluno e professor).

Utilizar o tato. O professor deve pedir a seu aluno para escrever palavras na areia espalhada em um tabuleiro. Pode também fazê-lo formar letras em argila,

deixá-las secar e então usá-las para construir moldes das palavras a serem escritas.

Brincar de escrever palavras no ar.

Usar marcadores em cores diferentes para as partes das palavras freqüentemente escritas de modo errado. Exemplo stomach/stomack.

2.1.5. Avaliação

O professor precisa dar mais tempo ao seu aluno disléxico. Lembrar-se que há amparo legal, e o aluno deve saber disso.

Fazer parte da prova oral e parte da prova escrita.

Não avaliar o aluno somente pela “Avaliação Bimestral” ou “Avaliação Mensal”. Há outras formas de avaliar o aluno. Sempre levar em consideração seu desenvolvimento, seu crescimento, é isso o que importa. Os padrões muitas vezes não servem nem mesmo para os alunos “normais”. Reavaliar suas formas de avaliação. O professor deve lembrar-se que a avaliação formativa é muito mais eficiente e engloba a avaliação somativa.

Orientar o aluno a estar descansado e que tenha tomado café-da-manhã antes da prova.

Preparar um guia de estudo e ler com ele dias antes da prova.

Deixá-lo à vontade para perguntar cada vez que precisar e se a avaliação escrita demorar um pouco, fazer um breve intervalo de descanso.

Usar a ferramenta da “avaliação para o domínio”, na qual o professor dá a prova, corrige-a e permite que os alunos a façam novamente para corrigirem alguns conceitos que não tinham sido corretamente aprendidos. As provas devem ser vistas como oportunidades para o aprendizado e não como recompensa ou punição. Rever as provas corrigidas com seu aluno disléxico e descobrir com ele as razões das respostas erradas.

Fazer simulados com os alunos. Isso ajuda a criar confiança e reduz a ansiedade.

2.1.6. Codificação com cores

Muitas crianças com transtornos de aprendizagem aprendem melhor pela visão. Utilizar cores ajuda as crianças a fazerem associações visuais que motivam a aprendizagem e a memória.

Grifar o material de leitura com uma caneta marca-texto ou marcar em amarelo cada vez que um personagem novo aparece no texto da história, faz o processo de aprendizagem ficar mais ativo.

Orientar o aluno a codificar seus compromissos na agenda o ajuda na organização. Por exemplo: futebol em azul, basquete em verde, aula de música em vermelho, tarefa de Ciências em amarelo. O aluno deve escolher as cores, pois ele já deve ter feito associações com uma cor específica que vai ajudá-lo a lembrar.

Orientar os alunos a manter os materiais para cada matéria separados e a usar pastas ou cadernos com cores diferentes para cada um.

2.2. Estratégias para o sucesso que devem ser desenvolvidas em casa

Embora a escola seja o lugar onde a dislexia se torne mais evidente, o ambiente doméstico pode melhorar e muito o desempenho de seu aluno. Mais do que apoio emocional, amor e carinho, os pais podem ajudar seus filhos com medidas simples para demonstrar de forma prática seu apoio. Se tiver oportunidade o professor deve orientar os pais com as seguintes estratégias.

2.2.1. Lidando com a rotina da manhã

Usar cartazes e figuras para ajudar a seguir a rotina diária. Oriente os pais a confeccionarem estes cartazes com o filho. Isso ajudará a fixar a rotina. Nos cartazes da rotina do dia, usar cores diferentes para identificar as rotinas diferentes. Por exemplo: verde para as aulas de basquete, azul para natação e assim por diante. Não se esquecer de usar também palavras para cada atividade.

Usar bilhetes coloridos adesivados, colados na geladeira, no espelho ou em quadro de avisos, para lembrá-los de seus compromissos.

Oferecer a opção de um relógio digital, além do analógico. Talvez seja mais fácil para a criança ver as horas e é menos provável que se engane.

Separar roupas e material escolar na noite anterior. Esta organização antecipada vai ajudá-lo a não esquecer e lhe oferecerá mais tranquilidade e segurança para encarar o dia escolar.

2.2.2. Criando bons hábitos de sono

Dormir é fundamental para todas as crianças, mas especialmente para aquela com dislexia, então estabelecer uma hora razoável para a criança ir dormir e ajudá-lo a manter esse horário. Se o horário for impraticável de imediato ir aumentando-o gradualmente em intervalos de quinze e quinze minutos. Quando o horário de dormir precisar ser mudado, seja paciente com a criança no dia seguinte. Talvez seja interessante avisar o professor sobre o ocorrido.

Estimular a criança a fazer a lição de casa depois da aula e não à noite, para que esse período seja usado com atividades mais relaxantes. Entretanto, algumas crianças precisam de um período de intervalo quando chegam a casa

e saem-se melhor quando fazem a lição após o jantar. Descobrir qual a melhor forma para ele.

Tentar estabelecer e manter uma rotina noturna para a criança; por exemplo: lição de casa, meia hora de computador ou TV, leitura e conversa a respeito, banho e cama. Crianças com dislexia saem-se melhor quando seguem uma rotina e sabem o que esperar.

Saber a melhor hora para fazer as coisas. Ser sensível e cobrar grandes tarefas para o período que suceder um descanso suficiente.

Finais de semana tendem a ser mais problemáticos, pois a rotina é quebrada. Tentar programar rotina também para os finais de semana.

2.2.3. Providenciando um bom local de trabalho

Providenciar um local de trabalho tranquilo para a lição de casa, preferencialmente longe da janela ou qualquer distrator, como TV ou telefone com iluminação adequada e materiais escolares à mão.

Verificar se a cadeira e a mesa utilizadas para as lições de casa são do tamanho adequado para a criança e exigir que a criança arrume o local após usá-lo.

2.2.4. Ajudando na lição de casa

Nunca fazer por ele. O dever dos pais é ajudar e dar apoio, não fazer seu trabalho. Para isso o pai deve assegurar-se de que ele tenha as ferramentas necessárias para ser o melhor possível. Ajudá-lo nos pontos fracos, não o ajudar quando não precisar.

Ajustar suas expectativas. Não esperar que ele termine de uma vez ou na primeira tentativa. Ajudá-lo fazendo intervalos freqüentes. Mas se ele estiver se sentindo bem e produzindo, deixá-lo continuar.

Reduzir sua ajuda gradativamente, se a criança estiver fazendo avanços.

Arrumar caixas de cores diferentes para cada matéria. Dessa maneira a lição pode ser organizada separadamente de acordo com a cor – tornando a tarefa menos abstrata.

2.2.5. Lidando com a frustração

Evitar a frustração fazendo intervalos, lanches e atividade física. Ajudar a criança a organizar-se; escrever uma programação de estudos com antecedência. Ter sempre sensibilidade para mudar a rotina se necessário.

Convidar um amigo para vir fazer a lição de casa com ele. Um amigo pode animar e encorajar.

2.2.6. Abastecendo a casa com materiais escolares

Ter livros extras em casa, para casos de emergência, para não precisar sair correndo e evitar brigas por causa de esquecimento na escola.

2.2.7. Colocando os livros na mochila

Treinar com a criança a arrumar e desarrumar a mochila. Pedir a ele para falar em voz alta o nome dos livros enquanto os coloca na mochila. Este é um bom treino para a memória. Lembrá-lo e cobrar que ele arrume a mochila na noite anterior, nunca antes de sair para escola, de manhã. Deixe a mochila no mesmo lugar todas as noites, para evitar a correria de procurá-la de manhã.

2.2.8. Conseguindo a ajuda de amigos

Fazer uma lista de três ou quatro amigos que a criança possa ligar para verificar a lição de casa, passeios escolares ou eventos extracurriculares.

Ajudar a criança a escrever mensagens de agradecimento aos pais, professores ou amigos que o ajudam; isso vai inspirá-los a ajudá-lo novamente.

2.2.9. Lendo em casa

Ler os livros solicitados pela escola com a criança. Deixe-o ler um parágrafo e então o pai lê dois. Talvez ele possa ler uma página e o pai, duas. Explicar o significado de novas palavras. Enquanto a criança lê, parar para discutir o que ela está aprendendo e explicar o que está acontecendo na história.

Avisar à professora quanto tempo a criança leva nas tarefas de leitura. Alguns professores podem encurtá-las com base no período de tempo que a criança pode se concentrar.

Ler diariamente para a criança. Estimulá-la a ler pequenos artigos de jornal; tentar as páginas ilustradas, se ela gosta de cinema, ou o caderno de esportes, se ela apreciar a matéria.

Utilizar fitas de áudio e vídeo, bom como livros. Trilhar o caminho do multissensorial. Se a criança está lendo um livro sobre pedras, levá-lo a um museu em que possa vê-las e tocá-las.

2.2.10. Escrevendo em casa

Estimular a criança a usar o computador e a ferramenta de verificação de ortografia. Este trabalho constante de verificação vai surtir algum efeito. (FRANK, 2003. P137-178)

2.3. Três tipos de aprendizagem principais

Todos nós usamos três tipos de aprendizagem principais: audição, visão e cinestesia. Em algum grau os indivíduos se saem melhor com um ou outro tipo. No ensino da segunda língua também há a necessidade de se oferecer oportunidade nas áreas.

2.3.1. Audição

Se a criança é um aluno que se sai melhor ouvindo fitas, músicas histórias e discussões, do que pela visualização da informação, é bem provável que ela aprenda melhor pela audição. Então o professor deve trabalhar no sentido de fazê-la repetir as instruções dadas. Utilizar gravadores para as tarefas escolares. Deixar que ela termine algumas tarefas oralmente, para reduzir a frustração e aumentar os pontos fortes. Antes de escrever, pedir que ela verbalize e grave.

Pedir que seu aluno resuma as idéias e prepare um breve discurso sobre o conteúdo que estiver estudando. Gravar o resultado e escutar com ele. Isso reforça a aprendizagem. Estimular a leitura em voz alta. Um dos esquemas de memória mais poderosos é ler desse modo.

Colocá-lo para estudar com outro aluno que também aprenda melhor pela audição. Providenciar oportunidades de discussão e compartilhamento de idéias estudadas.

Se música não o distrair, tentar música bem baixinha durante a hora de estudo para um efeito relaxante. (FRANK, 2003. p.170-171)

2.3.2. Cinestesia

As pessoas com mais facilidade de aprender por meio da cinestesia adoram se levantar e se mexer; atividades manuais como pintura, uso de ferramentas de desenho, ou teclado são ideais para esse estilo de aprendizagem. Sair da sala de aula com esse tipo de aluno é imprescindível. Visitas a museus – especialmente àqueles em que se pode mexer nos objetos - concertos, praias, locais históricos, caminhadas pela natureza vão reforçar os conceitos e contextualizar as estruturas e vocabulário da segunda língua trabalhadas em sala de aula.

Sempre que possível tentar situações reais para o uso e fixação das estruturas vistas. Por exemplo: tentar a culinária, para fixar vocabulário de cozinha e comida e verbos de ação. Fazer e deixar que ele faça também enquanto utilizam esse vocabulário. Estimular a tomar notas o máximo possível, então deixar um caderno e lápis sempre à mão. Mantê-lo ocupado com uma caneta ou lápis reforça a aprendizagem por meio da cinestesia.

Quando tiver que soletrar, deixe-o pular, ou bater palmas a cada letra. (FRANK,2003. p.172-173)

2.3.3. Visão

Se o aluno precisa “ver” o que está aprendendo, se a palavra falada parece “entrar por um ouvido e sair pelo outro”, se livros, quadros, filmes, cores, desenhos, cartazes e mapas transmitem melhor a mensagem, é possível que tenha mais facilidade de aprender por meio da visão.

Sempre que possível utilizar quadros, gráficos e diagramas. Por exemplo: ao trabalhar características físicas, fazer um quadro dos alunos altos e baixos, um gráfico com as meninas loiras e meninos loiros. Usar marcadores coloridos a cada assunto tratado.

Fazer cartazes com eles e deixá-los expostos na sala de aula ou dar os cartazes ao aluno. Eles se divertirão em expô-los em seus quartos e isso fixará a aprendizagem. Sempre utilizar cartazes, transparências ou quadros para dar suporte ao material que estiver apresentando.

Quando estiver trabalhando textos, utilizar o mapeamento de conceitos, isto é o resumo da informação em idéias-chave e a representação dessas idéias em uma folha de papel de maneira organizada. Por exemplo: a idéia principal no centro da folha dentro de um círculo e as idéias secundárias com traços saindo desse círculo; um diagrama no estilo de uma árvore genealógica mostrando as idéias no topo com as secundárias abaixo.

Fazer referência a programas de TV ou filmes. Usá-los para reforçar as estruturas estudadas. (Frank, 2003. p.174-175)

2.4. Palavras para o professor:

Em vez de: “Não acho que ele possa fazer isso” , diga “Vamos tentar uma abordagem nova.”

Em vez de “Não consigo continuar ajudando” diga “Se eu continuar tentando, uma hora ele vai conseguir fazer sozinho.”

Em vez de “Estou cansado disso” diga “É hora de fazer um intervalo”.

Em vez de “Outros professores não precisam fazer isso” diga “Outros professores tem outros problemas.”

Em vez de “Talvez Fulano esteja certo, esse aluno é burro mesmo”, diga “Sei que não é isso que sua avaliação diz”.

Em vez de “Por que comigo, na minha sala?” tente “Não se trata de mim.”

2.5. Palavras para o dislético:

Assim como os adultos, as crianças podem cair na armadilha de fazerem comentários negativos sobre si próprias. Ajude-as a lembrarem de suas capacidades em vez de suas incapacidades.

Em vez de “Sou tão burro” tente “Não sou burro. Tenho apenas um problema de aprendizagem.”

Em vez de “Não consigo fazer isso” tente “Conseguo fazer isso; só preciso tentar de outro jeito ou ter mais tempo.”

Em vez de “Por que isso é tão fácil para outros?” tente “Posso fazer coisas que os outros não podem. Todos temos pontos fracos e fortes.”

Em vez de “Minha professora está sempre gritando; devo ser estúpido” tente “Ela não sabe lidar com dislexia. Preciso falar com alguém sobre isso e conseguir ajuda.”

Em vez de “Levo mais tempo do que os outros” diga “Preciso me esforçar mais, mas sei que posso conseguir os mesmo resultados.”

Em vez de “Nunca vou terminar” diga “Posso fazer.”

Em vez de “Não é justo eu ter dislexia” diga “Tenho sorte por ter grandes amigos e uma família que me apóia.”

Em vez de “Por que isso aconteceu comigo?” diga “Não se trata de mim.”

(FRANK, 2003. adaptado p.130, 133)

Considerações finais

O apoio de um professor, a um aluno com dislexia pode fazer toda diferença na escola, em casa e no mundo externo. Cabe ao professor sempre ajustar suas expectativas com relação àquele aluno, nunca as diminuir. Deve se concentrar nas suas capacidades, não nas incapacidades. Este aluno precisa que o professor seja seu defensor, por isso o professor nunca deve desistir de procurar maneiras de ajudá-lo. Acreditar em seu aluno e compartilhar suas vitórias com muito entusiasmo é imprescindível.

Ensinar o aluno a procurar sua melhor modalidade de aprendizagem; fazê-los saber que não é errado pedir ajuda; ajudá-los a ser realistas consigo mesmos quanto aos seus pontos fortes e fracos; estimulá-los a deixar outras pessoas saberem sobre sua dislexia e orientá-los a serem pacientes consigo mesmos, serão prerrogativas para entenderem que inteligência eles a tem de sobra, muitas vezes eles precisarão somente de mais tempo, e muita força de vontade para vencer. É claro que a comunicação entre o professor e seu aluno ajudará muito a definir com este aluno qual a maneira melhor, mais confortável para ele aprender.

Todas as estratégias sugeridas visam a repetição. Na verdade, estes cuidados deveriam permear qualquer assunto a ser ensinado a um aluno disléxico, e não somente o ensino de uma segunda língua. Como está explicitado no início do capítulo 2, essas técnicas foram compiladas por um disléxico que venceu na sua vida pessoal, acadêmica e profissional. O objetivo principal do professor deverá ser de levar seu aluno a um grau de autonomia para que ele possa aprender a conviver e a superar suas dificuldades.

Bibliografia

FRANK, Robert. *A vida secreta da criança com dislexia*. Trad. Tatiana Kassner. São Paulo: MBooks do Brasil Editora Ltda, 2003. ISBN 85-89384-12-8

BADDELEY, A.D.; LOGGIE, R.M. "Auditory imagery and working memory." In: REISBERG, D. (ed.) Auditory imagery. In: MACEDO, E.C.(Org) *Temas em Neuropsicolinguística*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006, 39-58.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo. Cortez, 2002. ISBN 85-249-0050-4.

GUIMARÃES, L.M. *Dislexia*. <http://www.qualidadevida.psc.br/doc/dislexia.pdf> . Acesso em 30 abr 2008.

<http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm>. Acesso em 31 maio 2008.

<http://www.psicosite.com.br/cla/DSMIV.htm>. Acesso em 31 maio 2008.